E D U Q 8170736

Niveau(x) d'enseignement: 1
Centre d'intérêt: 33

Numéro EDUQ : 8170736

Boisclair, Andrée.

La compréhension des histoires chez le jeune enfant / Andrée Boisclair.
-- [Québec] : Université Laval, [1978?].
32 f. : graph. ; 28 cm.

Bibliographie: f. 31-32.

Cote Dewey: 155.413/B682c

Cote LC: BF/431

Descripteur(s): *Développement intellectuel *Compréhension *Préscolaire (Niveau) *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Piaget, Jean

Identificateur(s) de sujet: *Théorie opératoire *Relation temporelle

L'étude vise à examiner les tout débuts de la compréhension du récit chez l'enfant. Dans ce but, un film d'animation a été projeté à des groupes de jeunes. Il leur a par la suite été demandé de raconter l'histoire visionnée en évocation immédiate, puis à l'aide des questions d'un adulte, enfin à partir de cinq images-photos du film. L'étude s'appuie sur le schéma du développement des relations temporelles mis de l'avant dans la théorie opératoire piagétienne.

L'enquête s'est déroulée auprès de cent enfants de deux à dix ans de la banlieue de Québec. Les enfants les plus jeunes ont d'abord été familiarisés avec la situation expérimentale lors de deux séances. Par la suite, après le visionnement du film, l'expérimentateur interrogeait l'enfant selon les trois procédés mentionnés plus haut. L'ensemble des conversations était enregistré.

Prenant comme critère d'accession 75%, dans la première partie (évocation immédiate) de l'expérience c'est à sept ans que les enfants savent raconter l'histoire; à l'aide des questions d'un adulte, ils y arrivent à cinq ans; enfin, dans la dernière partie (avec les images-photos), ils parviennent à la raconter à six ans. Avant ces niveaux d'âge, le récit est en construction progressive et ce dès le début.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Financement: Bénéficiaire - Université Laval
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEF
Programme(s) de subvention - FCAC
Auteur de l'analyse: ar

LA COMPREHENSION DES HISTOIRES

CHEZ LE JEUNE ENFANT

E D U Q 8170736

UNIVERSITE LAVAL

LA COMPREHENSION DES HISTOIRES CHEZ LE JEUNE ENFANT

ANDREE BOISCLAIR

RESUME

La présente étude vise à examiner les tout débuts de la compréhension du réçit chez l'enfant. Dans ce but, un film d'animation, tout à fait simple dans sa composition, a été projeté à des enfants (N = 100) âgés entre 2;6 et 12;0 ans. Ces derniers devaient raconter l'histoire visionnée en évocation immédiate, puis à l'aide des questions d'un adulte et enfin à partir de cinq images-photos du film.

Prenant comme critère d'accession 75%, dans la première partie (évocation immédiate) c'est à 7;0 ans que les enfants savent raconter l'histoire. Dans la seconde partie (à l'aide des questions de l'adulte), ils y arrivent à 5;0 ans et, dans la troisième partie (avec les images-photos), ils racontent tout à 6;0 ans. Avant ces niveau d'âge, le réçit est en construction progressive et ce dès les premières réponses d'enfants.

André Boisclair

La compréhension des histoires chez le jeune enfant[1]

Il est toujours étonnant de constater combien les jeunes enfants sont friands de contes, de bandes dessinées et encore plus de nos jours d'émissions télédiffusées. Les jeunes de trois à cinq ans (et toute la vie durant chez un grand nombre de personnes) sont souvent littéralement rivés à la télévision. Ils ont leurs préférences, mais dans l'ensemble, ils aiment bon nombre d'émissions.

Ce phénomène relève naturellement de nombreux facteurs. Toutefois, une question nous vient spontanément à l'esprit: Qu'est-ce que les enfants comprennent de ces récits qu'on leur présente dans leurs livres ou à la télévision. Jusqu'à maintenant, cette question de la compréhension de récits ou de l'enchaînement d'actions a surtout été étudiée par le biais des relations temporelles. L'examen de la compréhension des rapports temporels constitue en quelque sorte une toile de fond naturelle à l'étude de la compréhension des récits. De ce point de vue, les thèmes abordés dans la littérature concernent le développement de l'idée du temps (aspect notionnel) et l'expression et la compréhension par l'enfant de marques temporelles (aspect de la compétence langagière). Surtout depuis ces quinze dernières années, de nombreuses études ont porté simultanément sur la compétence au plan du langage et au plan cognitif. Concernant les relations temporelles, l'acquisition de nombreuses marques temporelles a été examinée sous ces deux facettes.

---

[1] Dans le cadre de cette étude, nous avons reçu des fonds de recherche de la part du Ministère de l'éducation du Québec, programme F.C.A.C.

Dans les prochains paragraphes nous rappellerons seulement les données immédiatement utiles pour la compréhension de nos propres résultats. Dans ce but, nous tracerons un bref schéma du développement des relations temporelles telles que décrites dans la théorie opératoire et nous rapporterons quelques résultats de travaux sur la compréhension de récits ou d'énoncés reliant des événements.

Développement de l'idée du temps

Du point de vue cognitif, Piaget a depuis longtemps proposé une séquence de développement de l'idée du temps. Pour lui (1946), le temps représentatif ou la notion opératoire du temps se caractériserait à son achèvement par la formation d'un schème unique ou homogène. Au niveau opératoire, l'enfant saurait coordonner dans un même tenant les différentes composantes du temps, c'est-à-dire les durées, les successions et les simultanéités. Autrement dit, il saurait coordonner les mouvements de personnes et d'objets du monde physique, compte tenu des rythmes individuels et de la durée respective des déplacements.

Plusieurs fois Piaget (1946, Krafft et Piaget, 1925) écrit que pour bien comprendre les histoires, c'est-à-dire pour les bien construire intérieurement, l'enfant doit avoir atteint le niveau opératoire de l'idée du temps. "Le temps des actions psychologiques comme le temps physique est une coordination de mouvements et de vitesses, et c'est pourquoi avant 7-8 ans l'enfant éprouve une difficulté systématique à reconstituer l'ordre des événements faute de réversibilité opératoire" p. 264, 1946.

En réalité, nous comprenons, d'une part, que l'idée du temps s'élabore dans un long continuum et, d'autre part, que ce ne sont pas nécessairement toutes les histoires qui demandent de savoir tenir compte opératoirement de durées relatives et de coordonner aussi opératoirement les mouvements simultanés de plusieurs personnages. Il nous paraît même qu'une appréhension "intuitive" des différentes composantes du temps suffit souvent. Quoiqu'il en soit, ce thème de discussion ne constitue pas l'objet même de notre recherche et notre méthodologie ne permet pas non plus de vérifier une telle idée. Voyons plutôt, pour notre propre discussion ultérieure, comment évoluerait la compréhension des relations temporelles.

Dans la construction de l'idée du temps, comme pour l'ensemble des autres notions cognitives, Piaget reconnaît trois grandes étapes. La première servirait à l'élaboration non-relative, si l'on peut dire, de chacune des composantes du temps (la durée, le rythme et l'espace parcouru ou les événements survenus). Prenant par exemple les successions de déplacements (espace parcouru ou événements survenus), l'enfant du début du premier niveau ne saurait encore ordonner les dessins (entre six et huit) représentant un bocal I se vidant graduellement dans un autre (bocal II). A la toute fin de ce stade, il y arrive par tâtonnement.

Pour ce qui est des durées (toujours selon l'exemple longtemps étudié par Piaget, 1946), prenant le bocal I et le bocal II, l'un se vidant dans l'autre, l'enfant ne jugera pas que le temps mis pour aller du niveau I_1 au niveau I_2 et celui pris pour aller du niveau II_1 au niveau II_2 seront égaux pour peu que l'eau monte plus haut dans l'un des deux bocaux (ces derniers étant de formes différentes). A cause de la centration sur la hauteur, jusqu'au stade 3, l'enfant posera un jugement d'inégalité, même s'il a fait des marques sur les deux bocaux avant le départ pour le temps 1 et tout de suite après le temps 2. Par contre, les durées de remplissage d'un seul bocal sont facilement jugées correctement: très tôt la durée $I_1 - I_3$ sera évaluée plus longue que la durée $I_1 - I_2$.

Autrement dit, si l'enfant de la fin du stade I ne peut réellement établir de rapports complexes, il arrive plus facilement à poser des jugements adéquats lorsqu'on lui demande simplement de considérer une seule composante du temps à la fois, par exemple les durées de remplissage d'un seul bocal.

Dans une deuxième étape, l'enfant sait d'emblée construire une succession simple (par exemple, les dessins de deux bocaux, l'un se vidant graduellement dans l'autre). De plus, il coordonne de mieux en mieux les différentes composantes du temps, cependant ses décentrations restent encore souvent incomplètes. Il comprendra maintenant le rapport inverse entre le temps et la vitesse (plus vite = moins de temps); toutefois, faute de tenir compte simultanément de l'espace parcouru, son jugement sera souvent incorrect. Tout comme d'ailleurs il ne saura encore faire correspondre les dessins du bocal I à ceux du bocal II, les dessins de ces deux bocaux ayant été coupés devant lui. Cette co-sériation qui n'est plus uniquement spatiale, mais

qui demande en plus de coordonner le rythme, le temps et la quantité de remplissage de bocaux de formes différentes reste l'apanage du troisième stade. Le fait d'interpréter inadéquatement des situations temporelles qui demandent la coordination de plusieurs composantes à la fois n'empêche toutefois l'enfant de comprendre correctement nombre de données temporelles: toutes celles où les décentrations incomplètes n'empêchent de trouver la juste solution, par exemple l'évaluation d'une durée lorsque le départ est simultané et que l'espace parcouru est le même.

A notre avis, c'est pendant ce stade que l'enfant peut aussi reconstituer nombre de récits qu'on lui présente: ceux qui ne consistent qu'en une simple succession d'événements, sans comprendre d'actions simultanées, seraient à ce niveau souvent compris.

Au troisième stade, l'enfant a accédé au temps opératoire. Il peut alors coordonner dans un même schème chacune des composantes du temps. C'est ce que Piaget appelle un temps homogène. A ce niveau, le temps prendra une grande mobilité et à la fois une grande stabilité. L'enfant saura tenir compte de plusieurs déroulements simultanés d'événements, quelqu'en soit le rythme respectif. Les intervalles de temps - les durées - prendront une nouvelle signification: ils seront fonction à la fois des moments de départ et d'arrivée. En ce sens, l'enfant n'aura plus de certitude quant aux âges des personnes, des plantes et des animaux sans connaître les dates de naissance. Il saura, parce qu'il comprendra l'importance simultanée des points de départ et d'arrivée, prendre des mesures - qualitatives et quantitatives - . Il pourra "conserver" ces mesures et les répéter.

En résumé, la construction du temps opératoire part d'un temps multiple dépendant des événements et des centrations successives que les résultats de ces événements entraînent à une coordination partielle des successions, des espaces parcourus et des rythmes de parcours, à une coordination complète grâce à la construction d'un schème unique englobant l'ensemble des mouvements simultanés ou successifs de plusieurs mobiles, se déroulant à des rythmes différents ou identiques. Au stade opératoire de l'idée du temps, l'enfant connaît en pratique la relativité des points de vue et en même temps la stabilité des rapports temporels.

Compréhension d'énoncés exprimant des séquences temporelles

En plus de nombreuses études publiées ces dernières années sur la compréhension et l'utilisation de termes et de marques exprimant le temps dans le langage (voir à ce sujet les revues de Ferreiro 1971, Beilin 1975 et Bronckart 1976), plusieurs auteurs ont examiné la compréhension d'énoncés exprimant l'enchaînement de deux événements (entre autres Clark 1970, Barries-Blackley 1973 et Ginsberg 1976).

De cette dernière catégorie de travaux, nous en rapporterons deux qui nous paraissent particulièrement importantes pour notre propos: l'étude de Keller-Cohen 1974 et celle de Ferreiro 1971.

Dans sa recherche, Keller-Cohen (1974) réunit 32 enfants âgés entre 3 et 5 ans. Elle les répartit en quatre groupes d'âge. Chacun compte quatre filles, quatre garçons.

L'une de ses tâches expérimentales porte sur l'expression de séquences d'actions observées, l'autre sert à vérifier la compréhension d'énoncés comprenant des rapports temporels. Dans cette deuxième tâche, Keller-Cohen lit des phrases, au total 8. Chaque fois, elle demande à l'enfant d'exécuter ce qui a été dit. Par exemple, l'une des phrases est la suivante: "The boy kissed the elephant while the girl pulled the car". Deux des phrases lues expriment des actions simultanées, les six autres des événements séquentiels. Les séquences sont exprimées par les adverbes suivants: before, after, first, and then, last; les simultanéités le sont par while et at the same time.

Dans l'ensemble, comme il a souvent été observé, les enfants sont meilleurs à la tâche de compréhension qu'à la tâche d'expression. De plus, les successions telles que définies dans cette recherche de Keller-Cohen sont plus faciles que les simultanéités et ce en compréhension et en production.

En fonction de notre propre recherche, précisons que dans cette étude de Keller-Cohen, le groupe I (âge moyen: 3;2 ans) obtient en compréhension 24% des points possibles, le groupe II (âge moyen: 4;0 ans) 45%, le groupe III (âge moyen: 4;5 ans) 48% et le groupe IV (âge moyen: 4;10 ans) 73%.

Ces résultats à la compréhension sont à prime abord assez étonnants puisque les phrases énoncées ne comprenaient pas d'opposition de temps: dans chacune les deux temps des verbes étaient les mêmes. Dans six d'entre elles, l'ordre de l'énonciation des événements était le même que l'enchaînement des actions à réaliser. Par contre, dans deux des phrases, l'ordre d'énonciation des actions ne correspondait pas à celui du déroulement des séquences à exécuter: par exemple, The boy pushed the box after the girl threw the flower.

Encore une fois, ces données montrent que la compréhension du langage se construit tôt, mais progressivement. En réalité, lorsque les auteurs examinent d'autres expressions langagières plus difficiles, telles les subordonnées, il faut attendre semble-t-il bien après cinq ans pour retrouver des réussites en compréhension. En expression, il faut attendre encore davantage. Comme l'écrit Ferreiro (1971), lorsque l'on observe de près la compréhension, l'expression de rapports temporels et le développement notionnel du temps, on se rend compte que le développement des jeunes de quatre ou de cinq ans n'en est pas du tout à son point d'achèvement. Il reste encore un long chemin à parcourir.

Le travail de Ferreiro (1971) porte essentiellement sur les rapports temporels marqués dans le langage par l'ordre d'énonciation des actions, par les adverbes et les conjonctions temporelles ou par les oppositions de temps comme telles. Cette étude comprend deux autres variables indépendantes: les actions en succession ou simultanées. En premier lieu, l'auteur retrace l'évolution de l'expression de rapports temporels. Dans ce but, l'adulte exécute deux actions avec des jouets miniatures et l'enfant doit dire ce qu'il a vu. Cette partie comprend 15 items. Une seconde partie, concerne la compréhension, par l'enfant, d'énoncés verbaux lus par l'adulte: ce dernier lit (aussi souvent que nécessaire) un énoncé évoquant deux actions. L'enfant doit les exécuter avec des jouets miniatures. Voici deux des quinze phrases lues dans cette partie de l'étude:

Le chien court quand la voiture roule.
La fille a lavé le seau et le chat le renversera.

Cette recherche a été menée auprès de 130 sujets âgés entre 4 et 10;05 ans. Au préalable, ces enfants ont été soumis à deux épreuves opératoires:

l'une portant sur la conservation des liquides et l'autre sur la notion de temps. Ils ont ensuite été classés en six niveaux différents: 1. non-renversabilité; 2. intermédiaire I; 3. renversabilité; 4. intermédiaire II; 5. conservation opératoire; 6. notion opératoire du temps.

Pour analyser ses données, l'auteur se réfère davantage au niveau d'évolution ainsi observé au plan cognitif qu'à l'âge même des enfants.

En compréhension, dès le premier niveau de développement identifié par Ferreiro (celui de la non-renversabilité, lequel réunit 14 des 32 sujets de 4 ans et 1 sujet de 5 ans), l'enfant exécute les actions en suivant leur ordre d'énonciation. Il semble qu'à ce premier sous-stade de développement ici identifié, l'ordre d'énonciation soit le plus sûr et presque le seul indicateur temporel, lorsqu'il s'agit de mettre deux actions en relation. Notons que dans la tâche de production, les enfants du niveau dit de la non-renversabilité ont aussi souvent décrit les actions observées selon leur ordre de présentation. Toutefois, en expression, il faut attendre au niveau suivant (intermédiaire I) pour que l'ordre de présentation soit systématiquement marqué dans le langage.

Toujours en compréhension, chez ces enfants (niveau de non-renversabilité) les adverbes et les conjonctions temporelles ne seraient que des modificateurs occasionnels. Enfin, pour ce qui est des oppositions de temps par exemple: "Le garçon poussera la boîte; la fille l'a ouverte", elles sont systématiquement négligées.

Un peu plus tard, par exemple au niveau de la renversabilité auquel se situent 35 sujets de 4 et 5 ans, l'ordre d'énonciation constitue, en compréhension, une marque temporelle particulièrement importante. Ainsi, presque toutes les phrases dont l'ordre d'énonciation correspond à celui des événements sont parfaitement réussies.

De plus, les enfants commencent alors à utiliser les indications fournies par les adverbes et les conjonctions sans y réussir parfaitement.

Pour ce qui est du temps des verbes, les phrases dont l'ordre de succession des actions est indiqué par le temps des verbes uniquement (par

exemple: le garçon a ouvert la boîte; le chien l'avait renversée) sont exécutées systématiquement selon l'ordre d'énonciation des actions.

Enfin, notons qu'à ce niveau apparaissent des réponses justes quant aux réponses exécutées simultanément. Par exemple, la phrase: "Le camion arrive au garage quand la voiture part du garage",donne lieu à 12 réponses simultanées sur un total de 21. Cette conduite paraît nouvelle.

Encore plus tard, au niveau caractérisé par la réussite de la conservation auquel se situent 34 sujets de 6 et 10 ans, tous les énoncés dont la compréhension s'appuie sur l'analyse des conjonctions sont réussis. Une seule exception: lorsque la conjonction "quand" introduit l'événement postérieur et que l'opposition des verbes est faite au futur et que l'ordre des actions est inversé:

"Quand le chat renversera la bouteille,
la voiture sera rentrée au garage".

De plus, à ce niveau, l'enfant échoue la compréhension, si l'ordre de réalisation des événements doit être renversé par rapport à l'ordre de l'énonciation et si alors les seules indications se retrouvent dans les oppositions de temps.

En réalité, pour que tout soit réussi, il faut attendre le dernier niveau de développement, celui de la compréhension opératoire de la notion de temps. C'est à partir de ce moment, écrit Ferreiro, que nous pouvons dire que le temps indiqué par le verbe devient, finalement, relatif.

Au total, nous pouvons résumer ainsi les données de Ferreiro. Les trois principaux indicateurs temporels semblent compris dans l'ordre suivant: l'ordre d'énonciation des actions, les conjonctions et les adverbes de temps, puis finalement le temps des verbes.

Si nous avons retracé ces quelques faits des études de Ferreiro (1971) et de Keller-Cohen (1974), c'est en quelque sorte pour rappeler que la compréhension d'énoncés marquant des successions temporelles se construit progressivement dans un long continuum, tout comme l'idée du temps elle-même. Naturellement, la construction, la compréhension d'une histoire peut paraître autre

chose que celle de quelques subtilités langagières. Des données de Keller-Cohen et de Ferreiro, nous retenons entre autres que, autour de cinq ans (nous pensons aux sujets les plus âgés de Keller-Cohen et à ceux du niveau de la renversabilité de Ferreiro), la compréhension des marques temporelles dans le langage est déjà fort avancée. Non pas que tout soit terminé, au contraire, mais tout de même, l'enfant a déjà un bon chemin de parcouru.

Donc, si l'idée du temps s'élabore lentement, l'enfant a aussi de grandes possibilités dès la fin du stade I (niveau où il peut ordonner par tâtonnement plusieurs événements). A quatre ou cinq ans, il comprend déjà bon nombre de subtilités langagières et peut aussi en exprimer beaucoup. Qu'en est-il maintenant de la possibilité de reconstituer des histoires?

La construction des récits

Les études sur la compréhension des récits utilisent très souvent des images séquentielles à ordonner. De plus, ce genre de tâche fait depuis longtemps partie du matériel éducatif offert aux enfants des maternelles et nombre de tests visant à évaluer le développement cognitif et du langage comprennent des suites logiques ou simplement des images à décrire. Ainsi, le Terman-Merril (1960) situe à 3;6 ans la description, en mots-clefs, des images montrant des actions. Ensuite, à 4;0 ans, il exige que l'enfant décrive l'action elle-même. Par contre, le WISC (Wechsler, 1949) propose aux enfants de cinq ans des suites séquentielles à construire. Il suffit cependant à cet âge d'assembler une seule petite suite spatiale de quatre images pour être considéré un peu au-dessus de la moyenne. Ce n'est qu'à 6;6 ans que l'on exige réellement que l'enfant puisse construire des histoires en images.

L'ordination d'images séquentielles s'appuie naturellement sur une construction interne. Cependant, cette construction interne n'est sans doute pas non plus indépendante des cultures et des sociétés. Dans certains milieux, par exemple, les livres d'histoire font partie du quotidien des très jeunes enfants, dans d'autres familles ou sociétés il y en a pas ou très peu. Quoiqu'il en soit de ces différences et des possibles écarts d'âge de réussite selon les milieux de vie, voyons maintenant quelques résultats d'études sur l'assemblage de suites d'images.

Déjà en 1925, Krafft et Piaget avaient demandé à des enfants de construire des histoires à partir d'images séquentielles. Les sujets alors réunis avaient

entre 6 et 10 ans et ils devaient reconstituer 10 suites différentes, de longueur variant entre 4 et 10 images et de complexité aussi différente. Les plus faciles de ces séries (2 de 4 images) ont été réussies par 75% des enfants de 7 ans. Prenant toujours 75% comme critère de niveau de réussite, les autres séries ont été adéquatement reconstituées à 8, 9 ans et même plus tard. Krafft et Piaget interprètent alors leurs données en écrivant que, avant 7-8 ans, l'enfant comprend difficilement le procédé même de la sériation d'images.

Pour plusieurs, cette interprétation demande à être reconsidérée. Il semble que bien avant 7 ou 8 ans des petits arrivent à faire des séquences de quatre éléments (Siegel, 1972). De plus considérant les séries choisies par Krafft et Piaget (1925), il apparaît que ce qui fait la différence, par exemple, entre les séries de quatre images réussies à 7 ans et les séries de même nombre réussies plus tard n'est pas tellement la capacité même d'ordonner, mais plutôt le contenu à ordonner et la nature même de l'enchaînement des actions, c'est-à-dire les rapports de causalité.

Ce genre d'étude a plusieurs fois été repris, entre autres par Quin (1976). Cette dernière réunit trois groupes de 16 enfants chacun: l'un âgé entre 4;6 et 5;0 ans, l'autre entre 5;6 et 6;0 ans et le dernier entre 6 et 6;6 ans. Elle leur présente quatre séries d'images séquentielles, dont deux de quatre images, une de cinq et l'autre de six. En résumé, la série la plus facile (4 images) est réussie par respectivement 43,75%, 81,25%, et 87,5% des enfants de ces groupes. La série la plus difficile (celle de cinq images) est réussie par respectivement 0%, 12,5% et 12,5% de sujets des trois groupes. Encore une fois, il nous apparaît que la capacité d'ordonner des événements simplement en succession évolue avec l'âge et dépend naturellement du contenu à ordonner.

Doré-Lamontagne (1975) pour sa part choisit un ensemble de tâches très simples. Le plus souvent les séquences consistent en des sériations spatiales, par exemple des étapes de la construction d'un dessin. Entre autres, elle présente successivement 19 séries de trois images. L'enfant doit les ordonner et ensuite justifier son ordination. Les sujets sont au nombre de 20 et ils ont entre 5;2 et 6;7 ans (âge moyen 5;9). Considérant les descriptions d'emblée adéquates et celles rectifiées après un premier récit, les enfants réussissent, en moyenne, 16 des 19 séries. Lorsque les mêmes sujets se voient présenter deux séries de cinq images et deux de six images, les deux premières suites sont réussies respectivement par 50% et 40% des enfants et les deux dernières par 65% et 70%. Utilisant un critère de réussite

différent de celui de Piaget (50%, croyons-nous), l'auteur interprète ses données de la façon suivante: "dans la présente condition expérimentale, l'enfant peut coordonner l'ordinalité et la cardinalité" p. 161 [1]. Que les enfants de 5 et 6 ans soient souvent capables de construire des petites séries de cinq ou six images, nous le constatons aussi. Toutefois, de là à interpréter cette réussite comme une coordination entre la cardinalité et l'ordinalité, cela nous paraît nettement plus difficile. De plus, en ce qui concerne la sériation, l'on ne possède pas réellement de critères opérationnels pour déterminer à quel moment une sériation devient opératoire. Voilà pourquoi Siegel (1978) établit que ses sujets "savent faire une sériation" lorsqu'ils réussissent à ordonner des ensembles de quatre éléments seulement. Pour Piaget (1959) savoir sérier opératoirement c'est savoir organiser une suite de dix éléments.

Certaines des situations de Doré-Lamontagne (1975) sont plus difficilement réussies que d'autres. Par exemple, lorsqu'elle raconte une histoire et qu'elle donne ensuite 11 images à 20 enfants âgés entre 5;3 et 7;1, elle constate qu'au premier essai seulement cinq enfants savent ordonner le tout afin de reconstituer fidèlement l'histoire tout juste entendue. Il nous paraît que si les sujets de Doré-Lamontagne peuvent très bien construire de courtes séries spatiales, il en faut de peu pour que le niveau de réussite s'abaisse considérablement.

Au total, si les interprétations diffèrent considérablement d'un auteur à l'autre, nous constatons que les données se ressemblent passablement. Les jeunes de cinq ans savent souvent ordonner des petites suites d'événements, toutefois, pour peu que les rapports de causalité entre les différentes actions se complexifient, les niveaux de réussite baissent considérablement.

Tout comme la notion de temps et la compréhension d'énoncés exprimant une suite de deux événements, la construction des histoires se développe graduellement. Reprenant alors notre question initiale sur la compréhension des histoires présentées à l'écran, nous nous proposons dans la présente étude de retracer les tout débuts de la construction du récit. Dans ce but, nous avons choisi d'aborder ce problème par la tâche la plus simple que nous ayons pu concevoir.

---

[1] Traduction de l'auteur.

METHODE UTILISEE POUR LA CUEILLETTE DES DONNEES

Les paragraphes suivants décrivent l'histoire présentée aux enfants, les groupes de sujets réunis et la procédure de cueillette des données.

Histoire présentée aux enfants

Nous avons vu antérieurement que les enchaînements d'actions les plus simples prennent la forme de succession, comme dans une sériation simple, ou lorsqu'il y a simultanéité d'événements, il ne s'agit en quelque sorte que de coïncidences momentanées qui peuvent être interprétées comme des successions. Dans les récits les plus simples, il n'y aurait pas besoin de mettre en rapport les moments de départ et d'aboutissement respectifs et ni de mettre en correspondance plusieurs durées. Ce sont ces quelques critères qui ont guidé le choix de l'histoire présentée aux enfants dans la présente étude. En plus de chercher une sériation simple (et d'exclure systématiquement les co-sériations d'événements), nous avons aussi tenu à respecter d'autres critères de simplicité: le nombre d'actions, le nombre de personnages, la durée de présentation elle-même, c'est-à-dire de l'histoire. Enfin, nous avons cherché un film dont les images nous paraissaient faciles à lire et dépouillées dans leur dessin.

L'histoire choisie est constituée de cinq actions principales, toutes en succession. Elle comprend deux personnages principaux et un troisième qui intervient un court moment. Il s'agit d'une animation de marionnettes que nous jugeons fort dépouillée dans ses images et attrayante pour les enfants. Cette animation est présentée dans un film 16 mm et dure 6 minutes. Ce film, Patatras n'est pas sérieux, est réalisé par P. Guilbaud et M. Temporal et il est distribué par le consulat français.

Voici maintenant quelles sont les cinq actions principales de ce film:

1. Une fille marionnette fait le lit avec l'aide du chien Patatras[1];
2. La fille s'en va;

---

[1] Les soulignés indiquent les éléments ou plutôt le sens général que nous cherchions dans les réponses d'enfants.

3. Pendant son absence, le chien se couche. Puis il est réveillé par un chat qui arrive par la fenêtre. Ils se bataillent (ou jouent) et défont un oreiller de plumes (ou font du désordre);

4. La fille revient (le chat s'en va);

5. La fille refait le lit, elle semble mécontente. Patatras se couche dans un coin de la pièce (ici, nous exigeons l'une ou l'autre de ces actions).

Groupes d'enfants réunis

Les enfants réunis avaient entre 2;6 ans et 12 ans (N = 100). Le tableau I indique le nombre d'enfants par niveau d'âge. Tous ont été rencontrés dans des garderies ou dans des écoles, après naturellement avoir obtenu l'accord des parents, de la direction et des intervenants concernés dans les garderies et les écoles visitées[1].

Tableau I
Composition des groupes de sujets

nombre de sujets	âge chronologique
4	2;6 ans ± 1 mois
4	3;6 ans ± 1 mois
10	4;0 ans ± 1 mois
10	5;0 ans ± 1 mois
12	6;0 ans ± 1 mois
12	7;0 ans ± 1 mois
12	8;0 ans ± 1 mois
12	9;0 ans ± 1 mois
12	10;0 ans ± 1 mois
12	12;0 ans ± 1 mois

[1] Nous tenons à remercier la direction et le personnel de chacune des écoles ou garderies visitées pour leur accueil: Ecole La ronde, école Saint-Charles Garnier, Garderie Saint-Benoît et Garderie Coccinelle. Toutes ces écoles sont situées à Sainte-Foy, banlieu de la ville de Québec, au Québec.

Nous avons choisi de rencontrer des enfants vivant dans des milieux socio-économiques moyens ou moyens supérieurs. Nous pensions que le fait de fréquenter une garderie et de grandir dans un milieu où l'on raconte parfois des histoires et où l'on regarde des livres avec les enfants pouvait faciliter la familiarisation avec notre tâche expérimentale. Nous savons que ce choix a une incidence sur les données recueillies elles-mêmes, c'est-à-dire non pas sur les processus de développement, mais sur les âges auxquels apparaissent certains développements. Nous espérions que notre choix quant aux groupes socio-économiques et au milieu de vie (celui de la garderie) nous permette de rencontrer des enfants "verbaux", étant donné que nous leur demandions de raconter.

Ainsi, les critères du choix de nos sujets étaient l'âge, le milieu de provenance et l'accessibilité (accord des personnes concernées, y compris de toute évidence celui de l'enfant lui-même).

Comme le montre le tableau I, nous avons pu finalement réunir fort peu de sujets de deux et trois ans. Nous voulions observer les tout débuts de la compréhension d'un récit "imposé". Dans ce but, il fallait bien sûr choisir des enfants le plus jeune possible. Cependant, ce genre de tâche s'est avéré très difficile pour les petits et ce malgré la période de familiarisation réalisée en deux séances distinctes. En effet, une chose est de vouloir regarder une histoire et de paraître littéralement absorbé par les images et le contenu et une autre chose est d'accepter de tirer de cette suite d'images "incomprises" les éléments nous permettant de retracer les tout débuts de la compréhension. Les enfants se sachant placés dans une situation trop difficile, une fois venu le moment de raconter le film tout juste visionné, demandaient soit à jouer, soit à se faire raconter l'histoire, etc. Ainsi nous avons dû en éliminer plusieurs. Il nous aurait fallu prolonger notre période de familiarisation ou encore faire appel au personnel des garderies. Ce fait explique que nous n'ayons pu garder plus de sujets dans les groupes les plus jeunes.

<u>Procédure de cueillette des données</u>

Les enfants ont d'abord été familiarisés avec la situation expérimentale. Cette familiarisation s'est faite en deux séances avec les enfants de

2;6, 3;0 et 4;0 ans et en une séance pour les enfants de 5;0 ans et de 6;0 ans. Les plus vieux n'ont pas eu de rencontre préliminaire. Pendant la familiarisation, l'adulte faisait connaissance avec l'enfant par l'intermédiaire d'activités papiers-crayons (dessin d'une histoire) et par le visionnement d'un film de 6 minutes "Cendrillon" qu'il s'agissait de raconter par la suite. Les enfants de 2;6 à 4;0 ans ont visionné ce film deux fois, toujours en guise de familiarisation.

Ensuite, l'expérimentation, qui avait lieu la semaine suivant la familiarisation, comprenait trois phases:

1. Projection du film Patatras n'est pas sérieux. Récit par l'enfant de l'histoire tout juste visionnée.

Une fois l'enfant assis pour visionner le film, l'adulte lui disait: "Maintenant tu vas regarder le film. Tu le regardes bien parce qu'ensuite je vais te demander de raconter l'histoire". Une fois l'histoire terminée, l'adulte disait simplement: "Raconte-moi l'histoire que tu viens de voir".

Dans cette partie, l'adulte apportait son support, mais il évitait de poser des questions qui auraient eu pour effet de guider la construction elle-même du récit. Par exemple, il disait: "pense-y bien", ou encore il appuyait son écoute par des "ah oui", mais surtout il reprenait ce que l'enfant venait de dire en guise de feedback. Il s'agissait d'imitations de l'enfant, comme font naturellement les adultes.

Au plan cognitif, cette première narration constitue essentiellement une tâche d'évocation. La mémoire cependant se trouve réduite au maximum puisqu'il s'agit d'une évocation immédiate.

2. Reprise du récit avec l'aide de l'expérimentateur.

Si l'enfant n'avait pas réussi à rapporter chacune des actions principales de l'histoire, l'adulte reprenait systématiquement l'histoire avec lui. Cette fois, l'adulte dirigeait la narration en vue d'inciter l'enfant à raconter chacun des principaux événements et à les mettre en ordre.

Au tout début de cette partie, l'adulte disait: "Tu vas me raconter encore une fois l'histoire en essayant de ne rien oublier". Et puis, il pouvait ajouter une question comme la suivante: "Au tout début, comment ça commençait?" Et si l'enfant ne commençait pas par la première action, il intervenait en disant: "Est-ce qu'il s'est passé quelque chose auparavant?" Ainsi donc, sans fournir d'éléments à l'enfant, l'adulte intervenait pour faciliter l'organisation même du récit.

3. Reconstitution du récit avec des images-photos

Une fois la première partie terminée (pour ceux qui avaient raconté chacune des actions principales dès la première narration) ou une fois la seconde partie terminée (pour les autres), l'adulte montrait cinq images reproduisant cinq actions du film, les plus significatives[1]. Celles-ci étaient placées en désordre devant l'enfant (le même désordre pour chacun) et ce dernier devait reconstituer l'histoire en plaçant chacune des images en ordre dans un carton comprenant cinq fenêtres. L'idée des fenêtres avait pour but d'inciter les plus jeunes enfants à replacer les images et ainsi à ne pas trop se laisser influencer par l'ordre déjà proposé.

La consigne était la suivante: "Tu vois, il y a ici des photos de l'histoire que tu viens de voir. Elles ne sont pas placées en ordre. Mets-les en ordre en les plaçant dans leur bonne fenêtre ici". Une fois les images placées, l'examinateur disait: "Raconte-moi encore une fois l'histoire avec les images-photos".

Il nous paraît que cette tâche en est une de reconstitution au sens de Piaget (1968).

Notons, ici, que l'ensemble des conversations et des réponses d'enfants étaient enregistrées sur magnétophone et que la séance d'expérimentation durait entre 10 et 20 minutes.

---

[1] Nous tenons à remercier le Service de l'audio-visuel de l'Université Laval, section communication graphique, pour la production de ces images-photos.

ANALYSE DES REPONSES D'ENFANTS

En premier lieu, il importe d'examiner comment au cours de la première phase de l'expérience (évocation sans aide), les enfants ont raconté l'histoire visionnée. Ensuite, les réçits construits au cours des deuxième et troisième parties seront décrits. Enfin, l'ensemble de ces résultats sera discuté à la lumière de quelques points de vue déjà exprimés dans la littérature.

Réçits construits au cours du rappel sans aide - première phase de l'expérience

La façon la plus simple d'explorer la compréhension de l'histoire visionnée est sans doute de considérer la nombre d'événements principaux dont les enfants se sont souvenus. Ensuite, il faudra se demander à partir de quelle(s) action(s) le réçit est d'abord construit.

1. Nombre d'événements évoqués.

L'histoire présentée, avons-nous vu, était des plus simples à tous égards (nombre de personnages, nature de l'enchaînement des actions, nombre d'événements principaux, etc.). La figure 1 montre le nombre d'événements principaux dont les enfants se sont spontanément rappelés. Cette donnée est fournie en moyenne par groupe d'âge.

Si l'on cherche à quel âge les enfants peuvent raconter spontanément notre petit film, il apparaît dans cette figure que déjà à 5;0 ans une bonne partie de l'histoire est reconstituée. En moyenne, les enfants de ce groupe racontent 3.3 des 5 actions. Avant 5;0 ans, il n'y a pas évocation d'une suite d'actions. A 6;0 ans, cette acquisition est confirmée et consolidée.

En réalité, comme le montre la figure 1, jusqu'à 7;0 ans, c'est graduellement que l'histoire est reconstituée. Dès 2;6 ans, les enfants ont visionné le film fort attentivement. Bien qu'il soit difficile d'interroger de si jeunes enfants, nous avons quand même pu en réunir 4 qui ont accepté de répondre aux consignes de l'adulte après les séances de familiarisation. Tous ont alors rappelé des situations tout à fait pertinentes: "Ti-sien ouf-ouf"

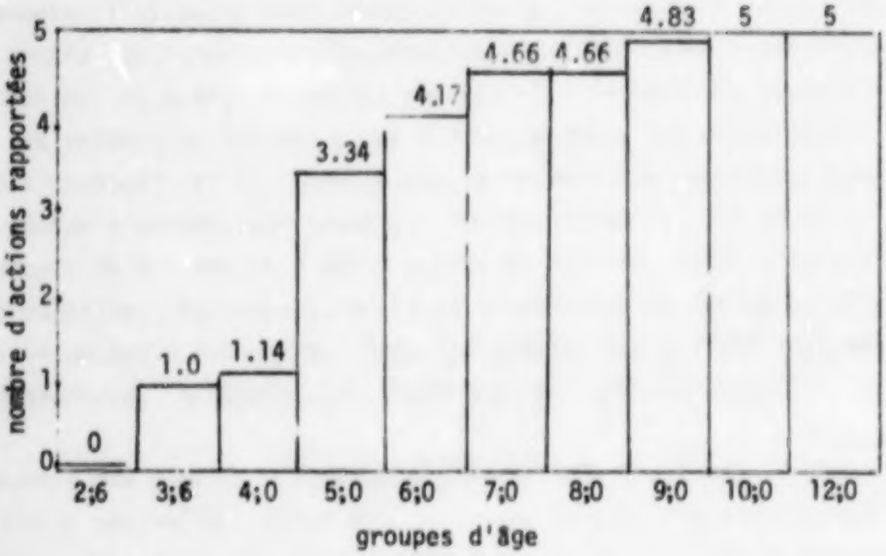

Fig. 1 - Nombre d'événements rappelés, en moyenne par groupe d'âge, au cours de la première partie de l'expérimentation.

(le petit chien a fait wouf-wouf), "man papo" (la madame ou la maman a mis son chapeau), "èzait dodo" (il -le chien- faisait dodo), etc. Ne sachant donner leur pleine signification à ces évocations, à tort ou à raison, cependant, en aucun cas nous ne les avons considérées comme des rappels d'événements principaux. Ce fait ne nous empêche pas toutefois de reconnaître dans les énoncés de ces jeunes enfants des situations du film projeté.

A 3;6 ans et systématiquement à 4;0 ans, lorsque l'adulte demande de raconter l'histoire tout juste visionnée, les enfants rappellent l'événement central de l'histoire: la bataille. Ex: "Le minou s'est choqué avec le petit chien, il a tout brisé les couvertes". En réalité, souvent en premier lieu les enfants de 3;6 ans et de 4;0 ans nomment les personnages. Puis, s'ils s'arrêtent et si l'adulte pose à nouveau une question suggérant une réponse d'action, par exemple: "Qu'est-ce qu'ils ont fait?", les 10 enfants de 4;0 ans et 3 des 4 sujets de 3;6 ans parlent alors d'emblée de cette bataille. Par contre, au total 3 seulement de ces deux groupes ajoutent un autre événement. Dans l'ensemble, les enfants font des descriptions additionnelles, mais elles se rapportent à l'événement-clef de l'histoire.

Dans notre esprit, l'évocation d'une action n'est pas un réçit, si pertinente soit-elle. C'est à 5;0 ans que la bataille a un "avant" et un "après". Plusieurs (6 des 10 sujets de ce groupe d'âge) savent construire une petite suite de 3 ou 4 actions. Un autre rappelle les 5 événements du film.

A 6;0 ans, cette suite devient complète chez 7 des 12 sujets de cet âge. Les autres racontent au moins 3 des 5 actions du film. A 7;0 et à 8;0 ans, ils sont dans chacun des groupes 9 enfants sur les 12 à raconter toute la petite histoire. A 9;0 ans, 2 oublient un des événements. Enfin, à 10;0 et à 12;0 ans, tous rappellent tous les faits; la situation devient même infantilisante.

Si donc l'on prend 75% comme critère de niveau d'accession, nous constatons que c'est à 7;0 ans que 75% des enfants rappellent le film en entier. Par contre, à 6;0 ans, ils sont aussi nombreux à savoir tout raconter, soit 58,3%.

En résumé, c'est à 4;0 ans qu'apparaît constamment le thème central de

l'histoire, mais alors on ne retrouve pratiquement aucun autre événement. A 5;0 ans, l'enfant sait le plus souvent construire une suite d'actions et à 6;0 ans ou mieux à 7;0 ans toute l'histoire est reconstituée.

2. Evénement d'abord évoqué.

L'événement qui donne le titre à l'histoire est le plus souvent rappelé. Dès 3;6 ans, quand on nomme une action, c'est trois fois sur quatre de la bataille dont il est question. Ensuite, à 4;0 ans, elle est toujours rappelée. Il en est ainsi pour chacun des groupes plus vieux, comme le montre le tableau 2 .

Pour ce qui est des autres actions, celles qui font la différence entre le fait de nommer une action qui a frappé et le fait de la situer dans une histoire, on pourrait dire qu'elles sont rapportées dans des proportions comparables, y compris celle qui dure le plus longtemps dans le film, la première.

Ainsi donc, très tôt, c'est vraiment l'essentiel qui prime. L'action la plus significative est la troisième, celle du milieu. C'est autour d'elle que se construit le réçit. Les enfants se rappellent d'abord de ce qui est le plus significatif, ce autour de quoi tourne chacun des autres événements de l'histoire. Ce fait correspond bien à ce que Piaget (1968) écrit sur la mémoire: on se souvient d'abord de ce qui prend signification ou plus exactement de ce que l'on a schématisé. Plus un schème est particularisé, moins il est significatif, plus il a de chance de se perdre rapidement, à moins qu'il y ait répétitions, répétitions. Inversément, plus un souvenir prend une signification forte, plus il se conservera. C'est le sens même des moyens mnémotechniques: donner une signification à ce qui se conserve difficilement.

Dans les réçits enregistrés au cours de la présente étude, il était frappant de constater combien l'on ne retrouve pas d'anecdotes superflues. Quand les enfants racontent, c'est vraiment de l'essentiel dont ils parlent.

Tableau 2

Evénements oubliés dans le récit spontané
selon les groupes d'âge

Groupes d'âge	Nombre de sujets	1 ère action	2 è action	3 è action	4 è action	5 è action
2;6	4	4	4	4	4	4
3;6	4	3	4	1	4	4
4;0	10	10	9	0	10	8
5;0	10	5	4	0	5	2
6;0	12	3	3	0	4	0
7;0	12	1	2	0	1	1
8;0	12	2	1	0	1	0
9;0	12	0	0	0	1	1
10;0	12	0	0	0	0	0
12;0	12	0	0	0	0	0
nombre d'événements oubliés		28	27	5	30	20

Reconstitution du réçit à l'aide des questions de l'adulte (phase 2) et à l'aide des images-photos (phase 3)

Une fois que l'enfant avait raconté, sans aide, l'histoire visionnée et lorsqu'il avait oublié un ou plusieurs événements dans son réçit, l'adulte intervenait avec des questions pour faciliter l'organisation du souvenir: "Au tout début ?..., mais avant ?..., après ?". Ensuite, dans une troisième phase, tous les enfants devaient encore raconter, cette fois avec cinq images-photos représentant chacun des principaux événements.

La figure 2 montre combien d'événements, en moyenne, les enfants de chacun des groupes d'âge ont pu rapporter dans chacune des trois phases de l'expérience. Comparativement à l'évocation (phase 1), les enfants en pleine évolution, ceux de 3;6 à 6;0 ans qui sont en train de construire le réçit présenté, deviennent beaucoup meilleurs lors de la deuxième phase de l'expérience.

Au fait, dès que l'enfant a pu au cours de la première partie de l'expérience rappeler un événement, les questions de l'adulte prennent un sens: elles permettent de décrire des faits oubliés. C'est au moment où le réçit commence à s'élaborer explicitement, à 3;6 et à 4;0 ans (à l'évocation les sujets de ces niveaux rappellent l'événement central, mais seulement celui-là) et à 5;0 ans (pour la première fois les enfants construisent une petite suite) que cette technique des questions donne les meilleurs résultats.

En réalité, à 2;6 ans, l'intervention de l'adulte est inutile. Les enfants n'ayant pas déjà une organisation suffisamment élaborée du réçit, il leur est impossible d'améliorer leur rappel. A 3;6 ans, les questions permettent de nommer d'autres événements. Au fait, en moyenne, 1.66 (sur un total de 5) de plus par enfant. A 4;0 ans, l'aide de l'adulte reste efficace: les enfants de ce groupe se rappellent alors en moyenne de 1.57 événement de plus, toujours sur un total possible de 5. A 5;0 ans, c'est en moyenne 1.66 fait de plus qui est raconté. D'ailleurs, à ce niveau d'âge, les questions permettent à tous les enfants d'identifier toutes les actions oubliées lors du premier réçit et il en est ainsi pour chacun des âges ultérieurs. Autrement dit, les tout petits de 2;6 ans sont tellement loin de savoir ordonner les événements

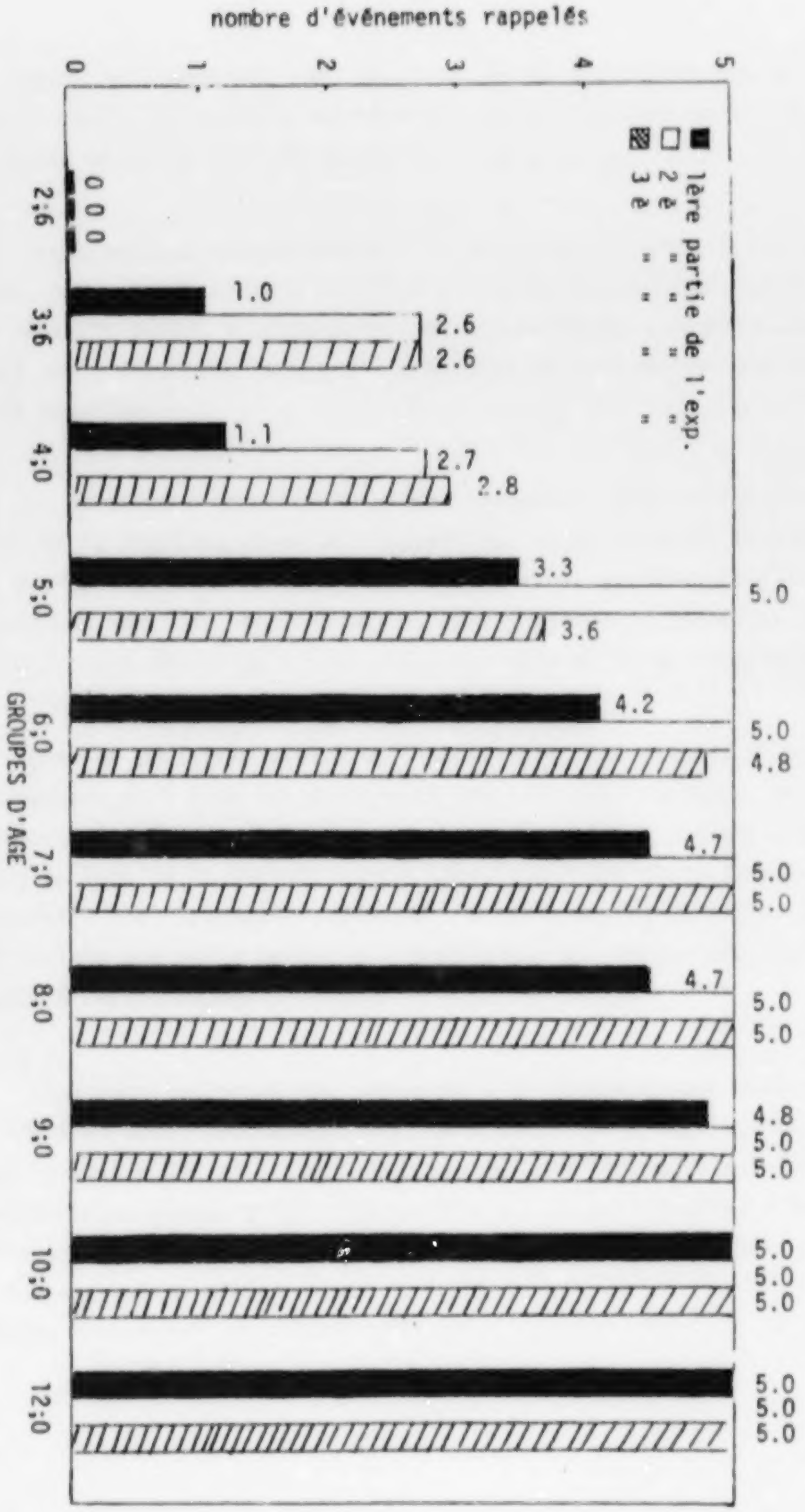

Fig. 2 - Nombre d'événements rappelés, en moyenne par groupe d'âge, au cours des trois parties de l'expérimentation.

non vécus, mais observés que les questions ne les aident pas du tout. C'est lorsque les enfants savent déjà reconstituer une partie du récit que cette phase de l'expérimentation s'avère utile.

Signalons que naturellement ceux qui d'emblée, dans la première étape, ont raconté toute l'histoire visionnée se sont vus attribuer une réussite totale à cette partie de l'expérience. La procédure des questions n'intéresse donc que les enfants en voie de construction du récit présenté.

Le fait que l'identification des évènements soit meilleure au cours de la deuxième phase de l'expérience qu'au cours de la première indique que l'âge de la construction d'un récit est bien relative. Tout dépend non seulement de l'histoire, mais aussi de la technique choisie. Surtout, tout dépend de notre conception même du terme "compréhension".

Dans la troisième partie de l'expérience, les enfants n'avaient apparemment qu'à lire les évènements dessinés pour rappeler les cinq actions. De plus nous considérons que les questions organisatrices de l'adulte lors de la seconde partie constituent une sorte d'entraînement a reconstruire l'histoire visionnée. A cette étape, la performance a été évaluée non pas à partir de l'ordination des images-photos, mais plutôt à partir du récit ensuite fait.

Examinant les résultats présentés à la figure 2 nous constatons qu'ils sont aussi constamment meilleurs que lors de l'évocation sans aide (première phase). Par contre, cette amélioration n'est pas la même à chaque niveau d'âge. Là où elle est la plus grande, c'est à 3;6 et à 4;0 ans et là où elle est la plus faible, c'est à 5;0 ans. Les groupes de 3;6 et de 4;0 ans qui au départ n'avaient nommé qu'une (quelques fois deux) action, deviennent en présence des images photos meilleurs que lors de

l'intervention de l'adulte. Par contre, l'autre groupe déjà fortement en évolution, celui de 5;0 ans, ne relit sur les images-photos pas tellement plus qu'il ne l'avait déjà fait spontanément (première partie) et beaucoup moins que lors de la deuxième phase de l'expérience. Nous comprenons que ce dernier groupe doit encore consolider si l'on peut dire son niveau d'achèvement dans la construction du récit. Le fait d'avoir nommé antérieurement, avec l'adulte, tous les évènements manquant dans l'évocation ne suffit pas pour, une fois seul, intégrer ces évènements dans sa propre organisation du récit, et ce même en présence des images-photos. Quant aux enfants des groupes de 3;6 et de 4;0 ans, il est compréhensible qu'ils améliorent leur performance. Au cours de la première phase, ils n'avaient pu construire de séquences d'actions. Au cours de cette troisième phase, les images-photos les aident manifestement à rapporter plusieurs évènements. A cet âge, ils savent utiliser les images, cependant, cette possibilité ne les fait pas pour autant construire le récit au complet. En réalité, pour reconstituer l'ensemble de l'histoire visionnée, il faut plus que simplement lire les actions sur une image, c'est ce qui manque encore aux groupes de moins de 6;0 ans.

D'autre part, même si le récit à partir d'images-photos est constamment meilleur que le récit en évocation, nous pensons que les deux situations font appel à la compréhension de l'enfant. Toutefois, la compréhension, tout comme la mémoire, n'est pas la même selon qu'elle prend l'allure d'une récognition, d'une reconstitution (troisième phase) ou d'une évocation (première phase).

Au total, si lors de la première phase de notre étude, il faut attendre à 7;0 ans pour que plus de 75% des enfants rappellent tous les évènements de l'histoire visionnée, et si lors de la deuxième phase de l'étude déjà à 5;0 ans tous les sujets nomment chacun des cinq évènements, dans cette troisième phase, c'est à 6;0 ans que

plus de 75% (au fait 100%) des enfants savent reconstituer tout le récit. De plus, il ne faut pas oublier que la deuxième technique a pu avoir un effet d'apprentissage sur les réponses d'enfants lors de la troisième partie. Notre méthodologie ne nous permet pas de mesurer cette influence: nous ne savons pas si les résultats meilleurs de la phase trois de notre étude, comparativement à ceux de la première partie, sont dus à l'effet d'entraînement des questions de l'adulte ou au fait que de toutes façons il est plus facile de raconter une histoire en présence d'images.

Enfin, ces dernières années, nombre d'auteurs discutent les résultats d'études sur le développement cognitif utilisant soit des consignes soit des réponses verbales. Dans notre travail, il ne nous paraît pas que le niveau de compréhension ait été affecté par l'utilisation que nous avons faite du langage, du moins pas à partir de 3;6 ans. Pourquoi les enfants d'à partir ce niveau d'âge savent-ils parler de la bataille entre le chien et le chat et non pas par exemple de cette longue scène où la fille et le chien font le lit d'une façon tout à fait amusante? Dans la présente étude, la différence entre les niveaux de réponses nous paraît dépendre de la compréhension et de la construction intérieure, plutôt que des habiletés langagières.

La compréhension des récits - discussion générale

Plusieurs fois, Piaget et ses collaborateurs (Grize et al., 1966, Bovet et al., 1967, Piaget et al., 1978) ont montré que l'idée opératoire de temps s'élabore lentement. Plusieurs fois aussi Piaget écrit que la compréhension des récits s'appuie sur une coordination de déplacements (de vitesses différentes, réalisées successivement ou simultanément) et de ce fait nécessite une construction opératoire .

Seulement, les histoires apparaissent très tôt dans la vie des enfants. A la fois, elles captivent, à la fois elles s'avèrent un excellent moyen d'explorer les univers physique et psychologique.

Les données que nous avons rapportées antérieurement, nous incitent à penser qu'effectivement la construction d'un réçit, si simple soit-elle, s'élabore progressivement. Elle s'inscrit dans l'histoire même du développement de l'enfant. Pour la présente étude, nous avions choisi un film dont les événements se déroulent dans une succession simple. Considérant les caractéristiques des trois étapes de l'élaboration de l'idée du temps telles que décrites par Piaget (1946), la reconstruction de ce film nous paraît correspondre au stade 2. Examinant nos propres réponses d'enfants, nous constatons que, effectivement, relativement tôt dès 6;0 ans (pour 58.3%) et 7;0 ans (pour 75%), les jeunes ont pu reconstruire en évocation, sans aide, toute l'histoire visionnée.

Notre interprétation se situe à mi-chemin entre celle de Piaget et celle de Doré-Lamontagne (1975): Ce ne sont pas toutes les histoires qui exigent une coordination opératoire des mouvements et des vitesses et de ce fait plusieurs peuvent être reconstituées par l'enfant avant même que l'idée opératoire du temps soit complètement développée. Par contre, ce n'est pas parce que des jeunes de 5;0, 6;0 et 7;0 ans reconstituent parfaitement une courte série d'événements qu'ils peuvent "comprendre les histoires ": ils comprennent celles qui correspondent à leur niveau de développement.

De plus, nos données s'interprètent facilement à la lumière de celles de Keller-Cohen (1974) et de Ferreiro (1971). A 4;0 ans, note Keller-Cohen, les enfants comprennent relativement peu (45%) des énoncés reliés par des conjonctions simples. Dans notre étude, à 4;0 ans, le réçit des enfants en évocation n'a pas encore un avant et un après. Il se résume à un seul événement, celui qui est le plus significatif de l'histoire. En réalité, les évocations des jeunes de 3;6 ans et de 4;0 ans constituent l'équivalent des énoncés à un mot des jeunes enfants au stade du mot-phrase. Tout comme le mot phrase comporte une grande signification, la description du film par un seul événement relate aussi l'essentiel.

Quant à Ferreiro, elle a signalé que l'ordre de déroulement de deux événements est très tôt marqué dans le langage. Dans nos réçits d'enfants,

nous constatons aussi que dès qu'il y a début de construction de réçit, c'est-à-dire dès qu'il y a rappel de plusieurs événements, ces derniers sont reconstitués dans leur ordre de déroulement original. Ferreiro signale aussi que la compréhension des autres marques temporelles (les adverbes, les conjonctions et les oppositions temporelles) sont comprises graduellement. Notre situation expérimentale, toute simple, ne permet pas de vérifier une correspondance précise, mais l'on peut facilement imaginer que la compréhension de l'enchaînement d'actions les plus complexes présente une certaine correspondance avec celle des marques temporelles aussi plus complexes.

Cependant, dans la compréhension d'une histoire, il y a plus que des rapports temporels. Les résultats de Doré-Lamontagne (1975) et de Quin (1976) montrent que des successions de même longueur ne sont pas du tout nécessairement de même difficulté. En réalité, pour comprendre une histoire il ne suffit pas de savoir ordonner des séries d'événements, il faut en plus savoir reconnaître les rapports de causalité reliant les événements. Cet aspect incite aussi à penser que chez les jeunes enfants il est difficile de parler de la comprehenison des histoires en général, encore faut-il savoir de quelle histoire il s'agit.

Par ailleurs, s'il faut attendre 7;0 ans pour que 75% des enfants rappellent entièrement l'histoire en évocation, bien avant toutefois les jeunes sont rivés à la télévision et s'intéressent à des présentations autrement plus complexes que celle que nous avons choisie pour la présente étude. Nous nous demandons ce qui motive un tel intérêt. Considérant nos propres données, nous constatons que chaque fois que les enfants ont accepté de nous parler du film visionné, ils ont rappelé des situations pertinentes. Ainsi, si à 2;6 ans, les énonces étaient des plus simples (ex: "maman pati", "minou pas fin"), chaque fois cependant nous reconnaissions des événements de l'histoire. Plus tard, lorsque les réponses d'enfants ont été plus explicites, nous avons pu suivre d'un âge à l'autre la progression de la construction de l'histoire dans le sens suivant: le fait le plus significatif se différencie progressivement d'un âge à l'autre. Si donc, les enfants que nous avons réunis ont su reconstituer notre petit film à 6;0 ans et plus sûrement à 7;0 ans, nous avons aussi constaté que l'histoire présentée avait une certaine signification pour les plus

jeunes. Ce fait nous permet de comprendre l'intérêt de ces derniers pour notre film et par extension leur plaisir à regarder les émissions et les annonces télédiffusées: elles aussi comportent une signification pour les jeunes. Cet intérêt peut encore s'expliquer de la façon suivante: c'est lorsque l'on est en voie de faire des acquisitions, c'est lorsque l'on construit que l'on s'intéresse. C'est ainsi que nos jeunes sujets étaient particulièrement attentifs à notre projection. Par contre, plus tard, à 10;0 et à 12;0 ans, lorsque tous pouvaient répondre rapidement et parfaitement à nos différentes consignes, la tâche paraissait si infantile que l'adulte s'excusait souvent de présenter une histoire "faite pour les petits".

CONCLUSION

Au départ, nous voulions retracer les tout débuts de la compréhension des histoires. Pour ce faire, nous avons réunis des enfants âgés entre 2;6 et 12;0 ans. Nous leur avons présenté un film d'animation, très simple dans sa composition. Il s'agissait de reconstruire le récit en situation d'évocation, sans aide, puis à partir des questions d'un adulte et à l'aide d'images-photos.

En évocation, les premiers enchaînements d'événements sont réalisés à 5;0 ans. Avant, il n'y a que des rappels d'actions isolées. Les descriptions des groupes de 3;6 et de 4;0 ans concernent presque toujours la même situation: l'événement central, celui qui donne son sens à l'histoire. Toujours en évocation, à 6;0 ans, les constructions du récit sont fortement consolidées, 58.3% rappellent chacun des événements principaux. A 7;0 ans, 75% des enfants racontent toute l'histoire.

Au cours d'une deuxième partie, lorsque l'adulte a questionné ceux qui n'avaient pas tout raconté spontanément, nous avons constaté qu'ils avaient encore beaucoup à dire. Ainsi, partant des questions dirigées, les sujets de 5;0 ans ont tout rappelé. Ces progrès, cependant, ont leurs limites. A 3;6 et à 4;0 ans, les enfants pouvaient souvent ajouter beaucoup à leur récit spontané, mais ils ne pouvaient tout rappeler. Nous pensons que les questions de l'adulte mettaient presque l'enfant dans une situation de "récognition", ce qui naturellement est beaucoup plus facile que l'évocation sans plus ou que la reconstitution à l'aide d'images.

Dans la situation de reconstitution, avec des images-photos, les enfants ont aussi été meilleurs qu'en évocation. Seulement, ces progrès comprennent encore leurs limites et les faits nommés à l'aide des questions de l'adulte n'ont pas nécessairement été intégrés dans le réçit de cette troisième partie. En réalité, 30% des enfants de 5;0 ans peuvent alors raconter toute l'histoire et à 6;0 ans chacun (100%) la reconstituent complètement.

Ces résultats différents, selon la technique utilisée, montrent que non seulement il est difficile de parler de compréhension des histoires en général, mais aussi tout dépend de la nature de la reconstruction exigée. Dans la présente étude, chaque fois nous demandions une réponse verbale, cependant l'une constituait une évocation, une autre nous paraît s'apparenter à une récognition et la troisième correspond à une reconstitution.

Andrée Boisclair

REFERENCES

BARRIES-BLACKLEY, S. (1973). Six-year-old Children's Understanding of Sentences Adjointed with Time Adverbs. Journal of Psycholinguistic Research, 2, 153-166.

BEILIN, H. (1975). Studies in the Cognitive Basis of Language Development. New York: Academic Press.

BOVET, M. et al. (1967). Perception et notion du temps. Paris: Presses Universitaires de France.

BRONCKART, J.P. (1976). Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant. Bruxelles: Dessart et Mardaga.

CLARK, E.V. (1970). How Young Children Describe Events in Time, in Flores D'Arcais, G.B. et Levelt, W.J.M. (eds): Advances in Psycholingusitics (pp. 275-284). Amsterdam: North Holland.

DORE-LAMONTAGNE, L. (1975). Aspects of Strip-Cartoon Interpretation in 5 to 7-Year Old Children. Thèse de doctorat inédite, Université de Edinburgh.

FERREIRO, E. (1971). Les relations temporelles dans le langage de l'enfant. Genève: Librairie Droz.

GINSBERG, E.H. (1976). Children's Comprehension of Sentences Expressing Simultaneity and Sequentiality. Rapport présenté à la Société américaine de psychologie, Washington.

GRIZE, J.-B. (1966). L'épistémologie du temps. Paris: Presses Universitaires de France.

KELLER-COHEN, D. (1974). The Acquisition of Temporel Reference in Pre-School Children. Thèse de doctorat. Ann Arbor: University Microfilms International.

KRAFFT, H. , PIAGET, J. (1925) L'ordre des événements et le test des images en désordre. Archives de psychologie, XIX, 306-349.

PIAGET, J. (1946). Le développement de la notion de temps chez l'enfant. Paris: Presses Universitaires de France.

PIAGET, J. (1959). La genèse des structures logiques élémentaires - Classifications et sériations. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. (1968). Mémoire et intelligence. Paris: Presses Universitaires de France.

PIAGET, J. et al. (1970). Recherche sur la généralisation. Paris: Presses Universitaires de France.

QUIN, S. (1976). Recherche sur la compréhension de séries d'images par des enfants. Enfance, no 1-2, 171-199.

SIEGEL, L.S. (1972). Development of the Concept of Seriation. Developmental Psychology, 5, 357-361.

SIEGEL. L.S. (1978). The Relationship of Language and Thought in the Preoperational Child, in Siegel, L.S. et Brainerd, C.J. (eds): Alternatives to Piaget - Critical Essays on the Theory (pp. 43-67). New York: Academic Press.

TERMAN, L.M., MERRILL, M.A. (1960). Stanford-Binet Intelligence Scale - Manual for the Third Revision, Form L-M., Boston: Houghton-Mifflin.

WESHLER, D. (1958). The Measurement of Intelligence. Baltimore: Williams and Wilkins.